**Статья «Развитие пространственных представлений у обучающихся с ТНР»**

Пространственные представления у детей появляются в онтогенезе одними из первых. Своевременное их формирование – одно из важнейших условий полноценного интеллектуального развития личности обучающегося.

Ребенок с ранних лет сталкивается с необходимостью ориентироваться в пространстве. Умение ребенка представить, спрогнозировать, что произойдет в ближайшем будущем в пространстве, закладывает у него основы анализа и синтеза, логики и мышления.

Ориентировка в пространстве имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека, охватывая различные стороны его взаимодействия с действительностью, и представляет собой важнейшее свойство человеческой психики. В многочисленных философских, психолого-педагогических исследованиях раскрывается исключительная роль освоения предметного и социального пространства в построении ребенком целостной картины мира, осознании своего места в нем [4].

Пронизывая все сферы взаимодействия ребенка с действительностью, ориентировка в пространстве оказывает влияние на развитие его самосознания, личности и, таким образом, является составной частью процесса социализации. Поэтому гармоничное развитие ребенка невозможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве. Несформированность к концу дошкольного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками [3].

Для понимания проблемы речевых расстройств у детей этот вопрос имеет существенное значение, так как недостаточная сформированность пространственных представлений с большой вероятностью скажется у обучающихся на формировании грамотной связной речи и на процессе формирования навыка чтения и письма [3].

При ТНР формирование пространственных представлений имеет свои особенности, связанные с особенностями развития детей с речевой патологией. Недостаточность пространственных представлений у обучающихся с ТНР проявляется в нарушении восприятия собственной схемы тела: формирование представлений о ведущей руке, о частях лица и тела происходит позднее, чем у нормально развивающихся сверстников. Многие пространственные понятия (спереди, сзади, вверху, внизу) усваиваются только в ходе специального обучения. Дети затрудняются в понимании предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения (под, над, около). У многих детей нарушено восприятие целостного образа предмета: не складывают разрезную картинку, не выполняют конструирование по образцу из палочек и строительного материала [2].

Обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи плохо понимают отражение пространства в рисунке, схеме. Практический опыт большинства испытуемых ещё недостаточно обобщён и осмыслен. Это не создаёт полноценных условий для установления пространственных взаимосвязей между объектами на основе имеющихся представлений.

У обучающихся с данным нарушением существуют определённые трудности в ориентации на ограниченной плоскости. Ориентировка на плоскости включает в себя умение находить и называть верхний, нижний, левый и правый край плоскости, находить и называть центр плоскости, находить и называть правый верхний угол, левый верхний угол, правый нижний угол, левый нижний угол [4].

Особые затруднения у младших школьников вызывают задания на ориентировку содержащие сразу два условия.

Дети, у которых не сформированы пространственные представления, не используют в своей речи предлоги, обозначающие пространственные взаимоотношения предметов, людей и животных. В их речи часто отсутствует предлог над. Младшие школьники, в устной речи затрудняются в дифференциации предлогов к – у, в – на (к дому – у дома, в столе – на столе). Нередко дети этой категории смешивают предлоги перед – после – за, что является следствием несформированности и пространственных отношений. Например: «Шкаф стоит после стула» вместо «Шкаф стоит за стулом». Или «Лето бывает перед весной, а осень после зимы» [2].

Обучающиеся испытывают трудности при использовании прилагательных широкий – узкий, толстый – тонкий. Эти прилагательные заменяются обозначениями большой или маленький.

Например: широкая река – большая река, тонкий стебелёк – маленький стебелёк. В дальнейшем при овладении навыком письма перечисленные трудности приводят к нарушениям письменной речи, патологическую основу которой составляют недостаточность или запаздывание формирования «схемы тела». В последствии это найдет своё проявление в затруднениях при ориентировки в схеме тетрадного листа. Например, при оформлении письменных работ дети долгое время не могут принять и добиться автоматизма при выполнении стандартных требований к их оформлению: пропуск определённого количества строчек или клеточек между работами, выделение «красной строки», соблюдение «полей» тетрадного листа, оформления работы «в два – три столбика», равномерного заполнения тетрадного листа текстом [3].

Таким образом, можем сделать вывод, что при ТНР формирование пространственных представлений имеет свои особенности, связанные с особенностями развития детей с речевой патологией.

Работу над освоением пространственных отношений необходимо разбить на следующие этапы:

1. Освоение пространства собственного тела

2. Уточнение и обогащение представлений о внешнем пространстве,

3. Определение пространственных направлений по отношению к себе,

4. Определение ориентации предметов по отношению друг к другу,

5. Пространственная ориентация на листе бумаги.

На 1 этаперебенок должен, прежде всего, осознать собственное тело, знать части тела и их взаимное расположение, усвоить, что взаиморасположение частей тела неизменно. На этом этапе можно использовать маркер: браслет, резинку, ленточку на руке.

**«Верх – низ»**

Назови и покажи верхние, затем нижние части тела, сначала стоя у зеркала, потом по памяти. Назови, что выше (ниже) всего, сначала стоя у зеркала, затем по памяти.

«Путаница». Педагог неверно называет части тела, находящиеся вверху (внизу), или их расположение относительно друг друга. Ребенок должен его исправить. Затем они могут поменяться ролями.

«Верх». Покажи и назови действия, которые можно совершать верхними частями тела (повороты, наклоны головы, махи руками, вращение туловища и т.д.). И тоже самое проделать с нижней частью туловища.

**«Спереди – сзади»**

Условно поделить вместе с ребенком его тело на переднюю и заднюю части. Детально разобрать с ним у зеркала, какие части тела находятся у него спереди и сзади.

*Примеры упражнений:*

Назови и покажи части тела, которые находятся у тебя спереди (сзади), сначала стоя у зеркала, затем по памяти.

«Скажи, где?». Педагог дотрагивается до разных частей тела ребенка, надо назвать часть тела и сказать, где она расположена (спереди или сзади).

«Вперед». Выполнять движения только в направлении вперед (ходьба, прыжки, сгибание колен, махи руками, наклоны головы и т.д.).

«Назад». Выполнять движения только в направлении назад (ходьба, прыжки, махи руками, ногами, откидывание головы и т.д.).

«Путаница». Аналогично упражнению, описанному ранее в разделе «Блок 1. Верх – низ».

**«Право – лево»**

Условно поделить с ребенком его тело на левую и правую половины в соотнесении с правой и левой рукой (по средней линии тела). Завязать ему на левой руке прочную нитку (можно надеть часы, резинку), которую он будет носить постоянно, чтобы не путать стороны.

*Примеры упражнений.*

Назови и покажи правые и левые части тела.

Игры с мячом: броски правой, левой рукой; постукивание мячом об пол правой, левой рукой; отбивание мяча правой, левой ногой, коленом, локтем, бедром и т.д. Поймать, отбить мяч правой (левой) рукой, затем ногой.

«Направо». Выполнять движения только в направлении направо (махи руками, ногами, приседания на правое колено, наклоны головы и т.д.).

«Налево». Выполнять движения только в направлении налево.

«Путаница». Аналогично описанному ранее упражнению.

На 2 этапевнешнее пространство условно можно разделить на три зоны – нижнюю, среднюю и верхнюю. Вначале нужно отработать с ребенком умение видеть эти зоны, затем – какие из окружающих его предметов находятся в каждой зоне и, наконец, можно переходить к уточнению пространственных представлений в природном мире.

«Моя квартира». Назвать предметы, расположенные в нижней, средней, верхней зоне.

«Водное царство» – нижняя зона. Вспомнить водоплавающих животных и рыб (тюлень, морж, крокодил, щука и др.)

«Пустыня». Вспомнить животных, живущих в пустыне (змея, суслик, тушканчик и т.д.), «Царство зверей». Вспомнить животных (домашних и диких), «Царство птиц». Вспомнить диких птиц.

Отработка противоположных понятий: открыто – закрыто, большой – маленький, высокий – низкий, толстый – тонкий, короткий – длинный, узкий – широкий (реальных и на картинке).

На 3 этапеработы важно объяснить ребенку, что внешнее пространство воспринимается по отношению к нему. При этом пространство его тела всегда остается неизменным. Помощь в ориентировке «право – лево» ребенку по-прежнему оказывает маркер – нитка на руке или кольцо, браслет и т. д.

«Справа – слева, спереди – сзади». Назвать как можно больше предметов, которые находятся справа (слева), спереди (сзади). Педагог должен подвести ребенка к мысли о том, что если тот повернется, то количество названных предметов увеличится.

«Далеко – близко». Стоя на одном месте, назвать предметы, которые расположены далеко (близко). Повторить это же упражнение, изменяя реально и мысленно положение тела в пространстве.

«Высоко – низко». Стоя на одном месте, назвать предметы, которые расположены высоко (низко). Повторить это же упражнение, изменяя реально и мысленно положение тела в пространстве (подняться на стол, стул, подоконник и т.д.).

«Солдат». Ребенок выполняет команды педагога: один шаг налево, два вперед, три направо, один назад и т.д. Затем ребенок и педагог меняются ролями.

«Сыщик». Ребенок ищет спрятанную игрушку, выполняя команды педагога. Упражнение можно выполнять, отсчитывая шаги (по аналогии с описанными выше упражнениями) или ориентируясь на предметы: пройди справа от стула, но слева от стола и т.д. Затем ребенок и педагог меняются ролями.

На 4 этапе ведется работа по определению ориентации предметов по отношению друг к другу.

«Попади в ворота». Закатывать мяч в ворота с комментариями: мяч слева (справа от ворот), за ними, перед ними. Вначале при выполнении упражнения следует ввести пространственные маркеры (положить слева кружок). Аналогично упражнение выполняется по картинке.

«Комната». Рассказать, как предметы в комнате расположены по отношению друг к другу (слева – справа, вверху – внизу, впереди – сзади). Аналогично упражнение выполняется по картинке.

Отработка противоположных понятий: больше – меньше, толще – тоньше, короче – длиннее, уже – шире (реально и на картинке).

Отработка понятий: выше – ниже, левее – правее, дальше – ближе (реально и на картинке).

**Ориентация в схеме человека, стоящего напротив**

Для ребенка этот этап работы представляет наибольшую трудность, поэтому необходимо обратить на него особое внимание. При выполнении упражнений обязательно использовать маркеры как ребенку, так и логопеду. *Приемы:*

Ребенок стоит впереди, логопед сзади него перед зеркалом. По команде педагога оба одновременно поднимают вверх правую руку, делают мах правой ногой. Аналогичные упражнения выполняются левой рукой и ногой. Внимание ребенка акцентируется на том, что правые (левые) части тела расположены с одной стороны. Стоя лицом к ребенку, попросите его показать вашу левую руку (не отмеченную маркером). Скорее всего, ребенок покажет на правую руку. Наденьте на нее яркий браслет и встаньте к ребенку спиной. Опять попросите указать на левую руку. Пометьте ее маркером. Продемонстрируйте ему обе руки. Объясните, что когда человек стоит лицом к вам, левые части тела находятся у него с той стороны, где у ребенка правые.

«Зеркало». Логопед выполняет различные движения, стоя напротив ребенка, который копирует его действия (движения ребенка должны выполняться одноименными частями тела).

На картинках ребенок по заданию педагога находит, какие герои действуют правыми частями тела, а какие левыми.

На 5 этапе развиваются навыки пространственного ориентирования на листе бумаги.

**«Что где находится»**

Детям раздаются наборы карточек с предметными картинками (или геом. фигурками) по количеству участников. Величину и цвет педагог определяет сам. По заданию ведущего дети раскладывают картинки на своем столе в указываемом им, с помощью слов «дальше», «ближе», «за», «перед», «между», порядке. Затем дети по очереди становятся в роли ведущего и задают свой порядок выкладывания картинок, проверяют у остальных участников правильность выполнения задания.

**«Лабиринты»**

Дети должны объединиться в пары и определить, кто будет первым закрывать глаза и карандашом прочерчивать путь, а кто будет ему помогать в этом, смотря на сам лабиринт и сообщая товарищу с помощью слов «влево», «вправо», «вверх», «вниз» и т. д. правильный путь. После того, как все пары выполнят задание, ведущий предлагает детям поменять ролями в паре и, теперь, наоборот, от центра лабиринта найти выход за его пределы.

**«Запоминай-ка»**

Выбирается по желанию один ребёнок, который выходит в центр комнаты. Ему даётся задание внимательно оглядеться вокруг, постараться запомнить предметы, находящиеся в комнате. Затем ребёнок закрывает глаза, а другие участники занятия задают ему вопросы о предметах, которые находятся относительно него позади, спереди, справа, слева. Например: «Сколько стульев стоит справа от тебя?», и т.д.

Система работы должна быть жестко выстроена, если ребенком не усвоен один этап, то бесполезно переходить к другому.

В результате проводимой работы дети осваивают и понимают значение предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения. Дети легко ориентируются на листе бумаги, без труда выполняют графические диктанты. У детей устраняется проблема «зеркального» написания букв и цифр.

**Список использованных источников**

1. Ананьев, Б. Г. Системный механизм восприятия пространства и парная работа полушарий головного мозга // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. Под ред. Б. Ф. Ломова Москва: «Известия АПН РСФСР», 1961.
2. Елецкая, О. В. Уточнение и обогащение пространственно-временных представлений у детей с нарушениями речи / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – Москва : Школьная Пресса, 2005. – 96 с.
3. Моргачева, И. Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений / И. Н. Моргачева. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2009. – 212 с.
4. Галкина, О. И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе / О. И. Галкина. – Москва : Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 89 с.
5. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Н. Я. Семаго. – Москва : Айрс-пресс, 2007. – 112 с.